

Schluß, Henning

Negativität im Unterricht

Benner, Dietrich [Hrsg.]: *Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 182-196. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 49)*



Quellenangabe/ Reference:

Schluß, Henning: Negativität im Unterricht - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]: *Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 182-196* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-77935 - DOI: 10.25656/01:7793

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-77935>

<https://doi.org/10.25656/01:7793>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 49. Beiheft

Erziehung – Bildung – Negativität

Herausgegeben von Dietrich Benner

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2005 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41150

Inhaltsverzeichnis

Dietrich Benner

Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung	7
---	---

1. Theoretische Annäherungen

Käte Meyer-Drawe

Anfänge des Lernens	24
---------------------------	----

Alfred Schäfer

Die initiatorische Bedeutung der sokratischen Elenktik	38
--	----

Andrea English

Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience	49
---	----

Johannes Bellmann

Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus	62
--	----

Gabriele Weiß

Distanzierung des Selbst und ästhetische Existenz	77
---	----

Lutz Koch

Eine pädagogische Apologie des Negativen	88
--	----

2. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität

Norbert Ricken

„Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht	106
--	-----

Marcelo Caruso

Inadäquation und Pädagogik.

Von den Techniken der Produktion des Subjekts 121

3. Exemplarische Studien

Hans-Christoph Koller

Negativität und Bildung.

Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“ 136

Ray McDermott

In Praise of Negation 150

Fritz Oser

Negatives Wissen und Moral 171

Henning Schluß

Negativität im Unterricht 182

Klaus-Peter Horn

Negative Erfahrung und Gedenken.

Zur Möglichkeit von Bildung

angesichts des Unvorstellbaren 197

Henning Schluß

Negativität im Unterricht

1. Vorbemerkung

Erfahrungen, die in Lernprozessen gemacht werden, stellen jeweils gedeutete Ereignisse dar und sind als solche weder den Lernenden noch den Lehrenden verfügbar. Ihre Deutung ist kein bewusster Akt, der zum gleichsam neutralen Tatbestand eines Ereignisses nur hinzuträte, in der Erfahrung fallen vielmehr die Wahrnehmung des Ereignisses und seine Deutung in gewissem Sinne zusammen. Erfahrungen sind freilich einer späteren Reflexion zugänglich. Das widerfahrene Ereignis kann reflexiv möglicherweise anders gedeutet werden, ohne dass es jedoch von seiner präreflexiven Deutung dadurch „gereinigt“ und gleichsam „für sich“ verstanden werden könnte. Wenn also die Erfahrung nie bloßes Widerfahrnis, sondern immer schon gedeutete Erfahrung ist und wenn ihre Deutung in gewissem Sinne unwillkürlich geschieht, dann ist sie auch für den Erfahrenden selbst in zunächst unverfügbar. Der Erfahrende kann nicht willkürlich die Ereignisse, die ihm widerfahren interpretieren, er kann nicht Herr seiner Erfahrungen sein. Er deutet diese vor dem Hintergrund seiner Vorerfahrungen unwillkürlich und kann seine unwillkürlichen Deutungen erst im Nachhinein reflexiv einholen. Soweit gemachte Erfahrungen immer auch von impliziten Deutungen abhängen, kann von ihnen nicht im Modus eines rein objektiven Zugriffs gesprochen werden. Aus der Beobachterperspektive lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen, welche Erfahrung der Erfahrende bei einem bestimmten Ereignis macht. Ob das Ereignis eines einschlagenden Meteoriten als seltenes Naturschauspiel, Schicksalsschlag oder Strafe Gottes erfahren wird, lässt sich nur aus der Perspektive des Erfahrenden konstatieren. Streng genommen ist die Rede von Erfahrungen deshalb nur aus hermeneutischer und autobiografischer Perspektive möglich. Wenn im Folgenden von „negativen Erfahrungen“ die Rede ist, so werden dabei beobachtbare Anlässe beschrieben, die bestimmte Auslegungen von Erfahrungen durch die je Erfahrenden wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher machen, ohne sie präjudizieren zu können.

2. Vier Formen von Negativität

Während in anderen Beiträgen dieses Beiheftes die „positiven“ und „konstruktiven“ Seiten und Aspekte negativer Erfahrungen in Lehr-Lern-Prozessen untersucht wurden, möchte ich mich in meinem Beitrag mit einer Form von Negativität auseinandersetzen, die als „negativ“ bewertet werden kann, kurz mit negativer Negativität. Dabei unterscheide ich in Anlehnung an einen Diskussionsbeitrag von Käte Meyer-Drawe während des Symposions zwischen vier möglichen Formen von Negativität:

- Negative Erfahrungen können Erfahrung sein, die sich Lernenden nicht in deren vorgängigen, schon erworbenen Erfahrungshorizont einfügen und sich so von diesem abheben oder unterscheiden.
- Negative Erfahrungen können schlechte Erfahrungen sein, die Lernende als widrige Erfahrungen interpretieren indem sie ein Übelwollen oder Ungerechtigkeiten erleben. Solche Erfahrungen können in der Interpretation des Erfahrenden den Charakter eines kategorial Schlechten oder Bösen annehmen.
- Negative Erfahrungen können auch solche sein, die Lernende im Umgang mit pädagogischen Bezugspersonen machen, die ihnen unverwünscht erscheinende Verhaltensweisen und Äußerungen aufseiten der Lernenden negieren und in so genannte wünschenswerte oder positive Verhaltensweisen zu überführen suchen.
- Negative Erfahrungen können schließlich mit einer schmerzhaften Umkehr verbunden sein, in denen bisherige Vorverständnisse, Erwartungen und Handlungskonzepte so in Frage gestellt und problematisiert werden, dass sie als korrekturbedürftig erscheinen.

Die Negativität der zuerst genannten Erfahrungen verweist auf ein Anders-Sein von Tatsachen und Weltinhalten, die der zweiten auf ein Übelwollen, das von einem Lernenden erlitten oder auch vollzogen wird. Die Negativität der dritten Art erkennt man daran, dass bestimmte Erfahrungen Lernender, gleich welcher Art, von pädagogischen Akteuren negiert und verneint, ausgesondert oder auch schlicht nicht beachtet werden. Solche Missbilligung oder Missachtung ist mit einer Negation der Erfahrungen und der Person des jeweiligen Heranwachsenden verbunden, welche das von diesem gezeigte oder geäußerte Verhalten nicht als Ausgangspunkt eines Lernprozesses wahrnimmt, sondern als ein zu negierendes Falsches oder Böses etikettiert und mit der Positivität eines wünschenswerten Verhaltens konfrontiert. Der vierte Typ des Umgangs mit Negativität versteht negative Erfahrungen in pädagogischen Kontexten als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen, die über reflexive Auseinandersetzung des Lernenden mit diesen Erfahrungen vermittelt sind.

Die vier Typen von Negativität lassen sich in mannigfaltigen Mischformen beobachten und beschreiben. Die beiden ersten können Gegenstände des dritten und vierten Typs sein und werden dann entweder als solche negiert und mit wünschenswerten Positiven konfrontiert oder auch als Irritationen gedeutet, die Anlässe und Durchgangsstationen für das Erlernen von Neuem werden können. Von Heranwachsenden kann umgekehrt Negativität der dritten als zweite Form von Negativität erfahren oder auch als erste Form gedeutet werden. Eine schlechte pädagogische Praxis kann auf diese Weise über sie hinausführende Lernprozesse Heranwachsender erschweren oder auch Anlass geben, nach Lernmöglichkeiten zu suchen, die über solche Praxis hinausführen.

Im Folgenden wird zunächst ein Auszug aus einer Transkription einer Videodokumentation einer Unterrichtsstunde abgedruckt und dann auf dessen Entstehungskontext hingewiesen. Der Unterricht wurde im Medienzentrum der Humboldt zu Berlin im Jahre 1977 aufgezeichnet. In einer Interaktionsanalyse des Ausschnittes wird gezeigt, dass es sich bei der aufgezeichneten Unterrichtssequenz um eine didaktisch fragwürdige

Variante eines fragend-entwickelnden Unterrichts handelt, an der Negativitätssachverhalte des dritten Typs beobachtbar sind¹. Der Beitrag schließt mit Überlegungen, die zur Ausgangsfragestellung zurückkehren und den dritten Typ von Negativität zu den anderen in Beziehung setzen. Im Anhang wird ein Auszug aus einem weiteren Dokument abgedruckt, in dem Prof. Dr. Florian Osburg zu der seinerzeit unter seiner Leitung geplanten Schulstunde und deren Aufzeichnung rückblickend Stellung nimmt.

3. „Inwieweit war der Frieden in Gefahr?“ Auszug aus einer Unterrichtsstunde vom 11. April 1977 in Berlin (Hauptstadt der DDR)

Die transkribierte Unterrichtsstunde wurde im Frühjahr 1977 von Eva Betge, einer wissenschaftlichen Assistentin des Geschichtsmethodikers Prof. Dr. Florian Osburg, im Videokabinett der Humboldt-Universität gehalten. Die Konservierung, Analyse und Auswertung der Sequenz erfolgte im Rahmen eines von der „Stiftung Aufarbeitung“ zwei Jahre lang geförderten Forschungsprojektes.² In dem genannten Projekt konnte ermittelt werden, dass die Schüler aus der ehemaligen Schulklassse von Frau Betge an der Ho-Chi-Min-Schule in Berlin Köpenik stammen. Aufgenommen wurde die Geschichtsstunde einer 10. Klasse zum Thema: „Die Sicherung der Staatsgrenze am 13. 8. 1961“. Die leitende Frage der Stunde lautete, ob diese Grenzschießung ein „Willkürakt oder eine Maßnahme zur Sicherung des Friedens“ war. Zur Beantwortung dieser Frage sollten in der Stunde der Hintergrund dieser Maßnahmen erarbeitet und die Politik der BRD und der DDR im Vorfeld des 13.8.1961 von der Mitte der 1950er-Jahre an rekonstruiert werden. Der Auszug dokumentiert den Teil der Stunde, in dem die Ergebnisse der Kontextrekonstruktion in einem Tafelbild festgehalten werden. Das Schema des Tafelbildes wurde von der Lehrerin vor Stundenbeginn vorbereitet und war von Anfang an sichtbar.

Kap. 13 der DVD: Inwiefern war der Frieden in Gefahr? – Tafelbild (37:17:00)³

„I1: – Lehrerin: Inwiefern war der Frieden in Gefahr?

– Dieter (?): Na da, durch die, na, durch den Westen, durch die BRD, die ja jetzt beinahe schon bald den Krieg vorbereitete. Sie rüstet ja nun total auf durch die Einberufung der Reservisten und so. Na ja die Auffüllung auf Kriegsstärke.

– Lehrerin: Ja.

¹ Das Forschungsprojekt verfolgt das Ziel, die Hintergründe dieser Aufzeichnung möglichst umfassend zu rekonstruieren und in einem DVD-Arbeitsbuch besonders für Zwecke der politischen Bildung zugänglich zu machen (vgl. Schluß 2005).

² Die hier interpretierte Unterrichtssequenz ist in ihrer Spezifik nicht auf die DDR-Schule beschränkt. In einer groß angelegten Studie hat Otto Schorb bereits in den 70ern in Unterrichtsdokumentationen die Problematik des fragend-entwickelnden Unterrichts auch in Bayern nachweisen können (vgl. Institut für Unterrichtsmitschau 2004).

³ I = Interaktion; die Nummer grenzen die Interaktionssequenzen voneinander ab.

- I2: – Lehrerin: Kennzeichnen Sie doch noch mal die Methoden, die man gegen die DDR angewendet hat in der ganzen Zeit, speziell dann verschärft.
– Peter: Na, ideologische.
– Lehrerin: Ja, da wär' die ideologische Diversion (Begriff wird parallel von der Lehrerin an die Tafel geschrieben), ist klar. Uns bekannt an vielen Beispielen.
- I3: – Lehrerin: Weiter, andere Beispiele! Dirk.
– Dirk: Spionage.
– Lehrerin: Ja, das könnte man also unter ideologische Diversion also auch noch mit hineinbringen
- I4: – Lehrerin: beziehungsweise man kann es noch mit einer anderen Sache koppeln. Vorhin hat es ... genannt.
– Schüler: Mit Aggressionskrieg?
– Lehrerin: Ja, also militärische Erprobung (Tafelanschrift) zum Beispiel. Man wollte also erproben, wie weit die Sache geht.
- I5: – Lehrerin: Ich möchte Ihnen hier einmal diesen Plan zeigen, dieses Deco zwei, das ist also unser erstes Epi (Epidiaskop). Ich hoffe, dass es da oben erscheint. Und dann zugleich also hier einmal ein Angriffsplan, der aus den Tiefen der BRD geführt wird gegen das sozialistische Lager. So ähnlich, wie's Hitler gemacht hat. Es wurde also gesagt, ...sollte hier vorgegangen werden, die Welt vor vollendete Tatsachen stellen. Und hier in diesem Deco zwei, was eben eingeblendet wurde, ist also dargestellt, wie, geheime Bundessache nicht, wie man also ganz schnell hier in Berlin vordringen wollte, dort sämtliche Widerstände beseitigen wollte und sich dort etablieren. Also ein Kriegsplan. Das ist die militärische Erprobung.
- I6: – Lehrerin: Weitere Methoden. Zum Beispiel, Thomas!
– Thomas: Terror und Sabotageakte.
– Lehrerin: Ja, Sabotageakte. Woll'n mal sagen also ökonomische Ausplünderung (Tafelanschrift) auch, auch Sabotage, richtig.
- I7: – Lehrerin: Und denken Sie auch an einen wichtigen Faktor, der also mit der ökonomischen Ausplünderung zusammenhängt.
– Sm.: Na, ich würde sagen, Terror gegen die Bevölkerung.
– Lehrerin: Ja, also das wär' ideologische Diversion.
- I8: – Frank: Ja, also der Kalte Krieg, innerhalb, auch innerhalb der DDR, also Aggression.
– Lehrerin: Ja, hm, ja, also das ist hier mit drin.
- I9: – Schüler: Abwerbung von Fachkräften.
– Lehrerin: Ja, genau, also Organisation von Republikflucht. Das ist also hier eine ganze Skala von verschiedensten Methoden, durch die offene Grenze möglich.“

4. Zur Entstehungsgeschichte der Aufzeichnung

Bevor diese Sequenz unter der in der Einleitung skizzierten Fragestellung interpretiert wird, soll zunächst gefragt werden: Wie authentisch ist ein mit Video aufgezeichneter

Unterricht? Lässt sich auf der Grundlage des Videos überhaupt eine Aussage über den „wirklichen“ Unterricht machen? Gab es solchen Unterricht tatsächlich, oder zeigt das Video nur eine linientreue Inszenierung für die Kamera?⁴

Im Rahmen der genannten Forschungsprojekts wurde die Unterrichtsdokumentation mehrfach präsentiert. Die Reaktionen des Publikums fielen höchst unterschiedlich aus. Manchmal sagten Zuschauer, „genauso war mein Unterricht“; und dann zeigte sich zuweilen, dass die, die sich so äußerten, aus dem „Westen“ kamen. Andere sagten, „so etwas hat es gar nicht gegeben“, das sei alles Inszenierung für die Kamera gewesen, Berliner Schüler waren nie so brav. Wieder andere – diesmal aus dem Osten – stellten fest: „genau so war das“ und zitierten noch die Standardsätze, die sie im Geschichts- und Stabü-Unterricht immer hätten anbringen können und die jedes Mal als richtig anerkannt worden seien. Auch wenn der gezeigte Unterricht gut mit dem Lehrplan und der Unterrichtshilfe übereinstimmt,⁵ kann doch nicht behauptet werden, dass aller Unterricht in der DDR – zu diesem Thema oder zu anderen Themen – so verlief. Die folgende Analyse bezieht sich daher nur auf diese eine Stunde.

Wir wissen, dass sich Frau Betge gemeinsam mit Prof. Osburg und dem zugehörigen Kollektiv intensiv auf diese Stunde vorbereitet hat. Die Videoaufzeichnung gehört daher mit zum Rahmen der Stunde selbst. Dasselbe gilt für die eingesetzte Technik. In der Stunde kommen eine Vielzahl von Medien zum Einsatz. Unmittelbar vor der wiedergegebenen Szene wird, wie von Geisterhand, ein Tondokument von einer Unterrichtsschallplatte eingespielt, das über die imperialistische Aufrüstung des Westens informiert. Mit Ausnahme von Polylux (Overheadprojektor), Tafel und Schallplattenspieler standen die anderen, in der Stunde zum Einsatz gelangenden Medien – ein Epidiaskop und die Toneinspielung – in normalen Schule der 1970er-Jahre nicht zur Verfügung. Im Aufnahmerraum befinden sich fünf statische Kameras und eine bewegliche Kamera für die Schwenks und die Nahaufnahmen. Die Tische sind mit Filz präpariert, damit es keine Reflexionen gibt und die Stifte nicht so laut knallen. Insofern war dieser Unterricht also durchaus inszeniert. Dennoch kennt jeder, der schon einmal vor Mikrofon oder Kamera gestanden hat, die Erfahrung, dass das Bewusstsein für die Beobachtung allmählich schwindet. Das zeigt sich in der Aufzeichnung besonders dann, wenn die Kamera auf Schüler zoomt, die Radiergummiskulpturen schnitzen oder miteinander schwatzen. Wir wissen, dass sich die Lehrerin auf den Unterricht ungewöhnlich intensiv vorbereitet hatte, dass hingegen die Schüler inhaltlich nicht in besonderer Weise vorbereitet waren. Gleichwohl stellt jeder Unterricht eine Inszenierung aufseiten der Lehrer und Schüler dar. Frau Betge nimmt die Lehrerinnenrolle an, die Jugendlichen zeigen die ihnen bekannte Rolle von Schülern. Das passiert in Schulklassen mit und ohne Kamera. Die Lehrerin verfügt in ihnen über die Sanktions- und Belobigungsmöglichkeit der

4 Die Frage der Authentizität von gefilmtem Unterricht ist Gegenstand der Debatte seit den Anfängen der Videoaufzeichnung. In der DDR selbst gab es 1969 in Greifswald eine erste Konferenz zu dieser Fragestellung, die Beachtung auch im damals so bezeichneten nicht sozialistischen Ausland gefunden hat. Vor allem in den USA war diese Frage Gegenstand von Untersuchungen (vgl. Deschler 1974).

5 Vgl. Autorenkollektiv 1977; dort findet sich ein ähnliches Tafelbild.

Zensurengebung, die sie am Ende der Stunde auch einsetzt. Die Kamera erzeugt nicht den Charakter einer unterrichtlichen Inszenierung, macht diesen aber deutlicher.

Als Hintergrund-Information ist weiterhin bedeutsam, dass die im Medienzentrum aufgezeichneten Filme nur für die HU-interne didaktisch-methodische Forschung und Ausbildung genutzt wurden. Auch ist von Interesse, dass die Filme nur mechanisch geschnitten werden konnten, die Schnitte also im fertigen Produkt noch am Material erkennbar sind, wie der Leiter des audiovisuellen Zentrums bestätigte (vgl. Heun 2005).

5. Interpretation der Interaktionssequenzen

Welche Formen der Negativität lassen sich an dem Unterrichtsbeispiel beobachten? Vordergründig scheint es so zu sein, als zielte der Unterricht nicht auf eine im Vorhinein feststehende Ergebnissicherung und als versuchte die Lehrerin, ergebnisoffene Lernprozesse und -ergebnisse bei den Schülerinnen durch Fragen sichtbar zu machen. So gesehen regt die Lehrerin durch die Nichtvorgabe von Lernergebnissen die Selbsttätigkeit der Schülerinnen an, die selber tätig werden, indem sie eigene Lernergebnisse präsentieren. Genauere Auskunft über den Typ der Interaktion erhält man erst, wenn nicht nur die formale Struktur, sondern auch die inhaltliche Struktur der unterrichtlichen Interaktion untersucht wird.

In der I1 dient das „Ja“ der Lehrerin weniger dazu, den Schülerbeitrag von Dieter aufzugreifen, als vielmehr dazu, ihn zu ignorieren. Das „Ja“ führt nicht dazu, dass die Schüleräußerung an der Tafel festgehalten wird, sondern leitet lediglich zu einer nächsten Frage über. Offensichtlich war die Lehrerin, trotz ihrer verbalen Bejahung der Schüleräußerung mit der Antwort Dieters keineswegs zufrieden, sondern wollte auf etwas anderes hinaus.

In der I2 konkretisiert die Lehrerin ihre Eingangsfrage, indem sie nach den „Methoden“ fragt, die „gegen die DDR angewendet“ wurden. Peter kennzeichnet diese Methoden als „ideologische“. Würde die Lehrerin das von Peter Gesagte aufnehmen, so müsste Sie nun „ideologische Methoden“ an die Tafel schreiben. Sie schreibt jedoch „ideologische Diversion“. Der Begriff der Diversion ist bislang noch nicht genannt worden. Diversion ist auch kein Synonym für Methoden, sodass von einem bloßen Austausch der Begriffe ohne größere semantische Verschiebung gesprochen werden dürfte. Von Peters Wortmeldung übernimmt die Lehrerin also lediglich das Adjektiv und ergänzt dieses frei durch ein Substantiv, das Peter nicht verwendet hatte. Die Äußerung Peters wird demnach negiert, auch wenn die Lehrerin auf sie in der I2 wie in der I1 wieder mit einem „Ja“ reagiert. Dies „Ja“ will in formaler Hinsicht eine Aufnahme des Beitrages signalisieren, steht inhaltlich aber im Gegensatz zu dem von der Lehrerin gezeigten Verhalten einer eigenmächtigen Erweiterung des von Peter genannten Adjektivs um ein von der Lehrerin hinzugefügtes Substantiv.

In der I3 fragt Frau Betge nach weiteren „Beispielen“. Dirk meldet sich, wird aufgerufen und wirft das Stichwort „Spionage“ ein. Wiederum bestätigt die Lehrerin diesen Beitrag, indem sie zuerst mit „Ja“ antwortet, dann jedoch die Äußerung nicht an der Ta-

fel notiert, sondern Spionage unter den Begriff der „ideologischen Diversion“ subsumiert. Was auch immer „ideologische Diversion“ sein mag, (der DDR-Duden von 1981 schlägt für Diversion „Ablenkung, Wendung, Zersetzungsarbeit reaktionärer Kräfte“) vor, „Spionage“ hätte durchaus ein eigenes, der Notierung an der Tafel würdiges Stichwort sein können. In DDR-eigenen Kategorien gedacht, diente beispielsweise die Wirtschaftsspionage weniger der ideologischen als vielmehr der ökonomischen Zersetzung. Festzuhalten ist daher, dass beide Begriffe weder Synonyme waren, noch Spionage als eine Teilmenge von ideologischer Diversion angesehen wurde. Die Äußerung von Dirk wurde mithin von der Lehrerin, obwohl sie einen konkreten und im Koordinatensystem des damaligen Unterrichts sogar richtigen Beitrag lieferte, ignoriert und negiert.

In der I4 korrigiert die Lehrerin ihre eigene Subsumtion von Spionage unter „ideologische Diversion“. Sie stellt fest, dass man die Spionage auch „mit einer anderen Sache koppeln“ könne. Dies macht deutlich, dass sie offensichtlich selbst nicht der Meinung ist, Spionage sei nur eine Teilmenge der „ideologischen Diversion“. Dennoch beharrt sie darauf, den Begriff „Spionage“ nicht an der Tafel zu notieren. Offenbar will sie ihn stattdessen unter einen weiteren, zu suchenden, bisher nicht genannten Begriff subsumieren. Ein Schüler steigt auf diese Begriffssuche ein und schlägt das Wort „Aggressionskrieg“ vor. Wiederum antwortet die Lehrerin zunächst mit „Ja“. Mit dem Wort „also“ bereitet sie dann jedoch eine Tafelanschrift vor, die nun keineswegs „Aggressionskrieg“ heißt, sondern „militärische Erprobung“ lautet. Sodann erläutert sie nicht den von dem Schüler vorgeschlagenen, sondern ihren eigenen Begriff: „Man wollte also erproben, wie weit die Sache geht“. Obgleich sie einen anderen als den vom Schüler vorgeschlagenen Begriff notiert, geht sie auf diese Änderung mit keiner Silbe ein. Anders als in I3 deutet sie nicht einmal mehr an, dass der vom Schüler genannte Sachverhalt eine Teilmenge ihres Oberbegriffs sei. Auch weist sie nicht darauf hin, dass es gar keinen Aggressionskrieg, sondern allenfalls einen „kalten Krieg“ gegeben hat. Auch regt sie keine Diskussion über diese Sachverhalte an. Sie ergänzt stattdessen das Tafelbild um einen Begriff, der allenfalls eine lose Assoziation zur Wortmeldung des Schülers erlaubt, greift aus „Aggressionskrieg“ die Komponente des Militärischen heraus und kritisiert implizit durch den Begriff „Erprobung“ das – gar nicht vorhandene Faktum – eines offenen Krieges. Sie bildet damit eine Gedankenkette, die für die Schüler kaum nachvollziehbar gewesen sein dürfte, zumal sie vor diesen nicht explizit gemacht wurde.⁶ Auch hier wird also die Schülermeldung auf der verbalen Ebene mit einem „ja“ quittiert, um auf der inhaltlichen Ebene ignoriert zu werden.

Die sich anschließende I5 besteht vornehmlich aus einem Monolog der Lehrerin. Diese nimmt ihren eigenen Begriff der „militärischen Erprobung“ zum Anlass, einen Exkurs über die militärischen Aktivitäten des Westens anzuschließen, wobei nie ganz

6 Frau Dr. Zückert, eine damalige Kollegin von Frau Betge, berichtet, dass Frau Betge selbst nicht damit einverstanden gewesen sei, dass die Stunde den Akzent so deutlich auf die militärische Bedrohung durch NATO und BRD setzte, die in der eingespielten Schulschallplatte (SCHOLA 870041) zum Ausdruck kam. Dies hinderte sie aber offensichtlich nicht daran, das Medium Schallplatte einzusetzen (vgl. Zückert 2005).

klar wird, ob es sich dabei um die BRD oder die NATO handelt. Dieser Exkurs ist vorbereitet, wie die verwendeten Medien belegen. Als erstes wird eine Quelle mit dem Epidiaskop projiziert, die einen Angriffsplan gegen das sozialistische Lager zeigen soll. Dieser wird mit Hitlers Vorgehen, ohne näher darauf einzugehen, parallelisiert. Obgleich sie damit nun doch die These vom Aggressionskrieg, zumindest vom geplanten, zu belegen scheint, nimmt sie den vom Schüler eingebrachten Begriff „Aggressionskrieg“ nicht auf, sondern bleibt sie bei ihrer harmlos klingenden Variante der „militärischen Erprobung“, der eher an ein Manöver als an Hitler denken lässt.

Nach dieser Negation des Schülerbeitrags folgt die I6. Thomas, der sich gemeldet hat, soll weitere „Methoden“ nennen. Er nennt „Terror und Sabotageakte“. Wieder nimmt die Lehrerin diesen Beitrag scheinbar auf, indem sie ihn bejaht. Sie wiederholt sogar den zweiten Teil der Wortmeldung: „Sabotageakte“. Dann vollzieht sich jedoch neuerlich eine bemerkenswerte Metamorphose. Mit der genuschelten Wendung: „woll’n mal sagen“ ersetzt sie den Wortbeitrag von Thomas durch ihre Formulierung: „ökonomische Ausplünderung“. Dieser Begriff wird dann an die Tafel geschrieben. Weder das Wort „Terror (-akt)“ noch das Wort „Sabotageakt“ ist mit dem von der Lehrerin gewählten Begriff der „ökonomischen Ausplünderung“ gleichbedeutend. Die ökonomische Ausplünderung wird schon durch das Adjektiv auf das Gebiet der Wirtschaft eingeschränkt, eine Einschränkung, die nicht für Sabotageakte und schon gar nicht für Terrorakte gelten muss. Bei Ausplünderung liegt stets ein Akzent auf dem Gewinn, den der Plünderer macht. Dies ist weder bei Terror- noch bei Sabotageakten im Blick. Viel mehr werden solche Akte häufig unter Inkaufnahme eines Schadens für das eigene Wohlergehen, ja das eigene Leben vollzogen, wie gegenwärtig die zahlreichen Selbstmordattentate belegen, die als „Terrorakte“, nicht aber als Akte einer „ökonomischen Ausplünderung“ bezeichnet werden können.

In der I6 erscheint es beinahe so, als sei sich die Lehrerin während der Tafelanschrift der Inkommensurabilität der Begriffe bewusst geworden, wenn sie den Begriff der „Sabotage“ immerhin noch aufnimmt. Im Unterschied zu allen anderen an der Tafel notierten Begriffen wird er nicht über, sondern unter die Pfeile geschrieben. Da das Tafelbild von Beginn der Stunde als Schema präsent war, liegt es nahe, dass es auch in den Aufzeichnungen der Lehrerin bereits vollständig ausgefüllt vorlag. So ist es wahrscheinlich, dass in diesen die Überschriften einheitlich über den Pfeilen angebracht waren. Wenn nun in dieser Sequenz ein Begriff zu einer Pfeilunterschrift wird und damit die Symmetrie des Tafelbildes durchbricht, spricht viel dafür, dass dieser Begriff so nicht in der Vorbereitung der Lehrerin vorkam und relativ spontan aufgenommen wurde. Auch in diese erstmalige Aufnahme eines Schülerbeitrages verbindet die Lehrerin mit einer Abänderung. Während Thomas von „Sabotageakten“ spricht, schreibt Frau Betge nur „Sabotage“ an die Tafel.

In der I7 will die Lehrerin noch einen weiteren Begriff erfragen. Dieser hänge mit dem der ökonomischen Ausplünderung zusammen. Ein Schüler führt den „Terror gegen die Bevölkerung“ an. Man kann nun spekulieren, ob er lediglich das in I6 genannte und nicht ins Tafelbild aufgenommene noch einmal wiederholt, ob er in I6 nicht aufgepasst hat und meint, nun etwas Originäres vorzutragen, oder ob er mit der spezifischen

Beschreibung des „gegen die Bevölkerung“ gerichteten Terrors eine bestimmte Qualität dieses Terrors meint, die für ihn in I6 noch nicht angesprochen war. Wie dem auch sei, die Lehrerin entscheidet sich für keine der drei Interpretationen. Sie nimmt den Schülerbeitrag wieder mit „ja“ auf und subsumiert ihn dann unter den Begriff „ideologische Diversion“. Sie negiert damit ein weiteres Mal den Beitrag eines Schülers.

I8: Darauf meldet sich Frank zu Wort und bringt mehrere Beiträge, die relativ unklar bleiben. Seine Unsicherheit beginnt schon in der Einleitung mit einem abwartenden „ja“. Dann nennt er den „kalten Krieg“ der auch innerhalb der DDR stattgefunden habe. Eine These, die vermutlich zu diskutieren wäre; was soll der „Kalte Krieg auch innerhalb der DDR“ bedeuten? Etwa, dass Teile der Bevölkerung gegen andere Teile der Bevölkerung oder der Staatsmacht einen kalten Krieg geführt hätten? Frank rettet sich in den Begriff der „Aggression“, der ein sicherer Hafen zu sein verspricht. Tatsächlich fragt die Lehrerin auch nicht verwundert nach, sondern nimmt die Antwort mit ihrem bekannten „Ja“ auf, um sie danach sogleich um so schneller einzugemeinden. Mit der Formel „das ist hier mit drin“ bringt sie zum Ausdruck, dass die keinen zusätzlichen Begriff notieren will, sondern die Schüleräußerungen auf etwas bezieht, das allgemein auf der Tafel bereits erfasst ist.

In der I9 kommt nun endlich die Wortmeldung, die nahe genug an dem von Frau Betge angestrebten Begriff liegt. Der Einwurf lautet: „Abwerbung von Fachkräften“. Wie sehr sich Frau Betge über diesen Beitrag freut, zeigt ihre Reaktion. Sie antwortet nicht nur mit dem bisherigen „ja“, sondern fügt noch ein „genau“ an. Obwohl sie nun anscheinend hoch zufrieden mit der Nennung des letzten noch ausstehenden Begriffs ist, schreibt sie nicht etwa „Abwerbung von Fachkräften“ an die Tafel, sondern ersetzt dies durch „Organisierung von Republikflucht“. Den Austausch leitet sie durch „also“ ein. Sie signalisiert damit, dass sie mit der Wortmeldung doch nicht so zufrieden war. Im Gegensatz zum „Aggressionskrieg“ den sie mit der Umwandlung in „militärische Erprobung“ entschärfte, verschärft sie die relativ neutrale Aussage „Abwerbung von Fachkräften“ – eine Praxis, die selbst in der sozialistischen Volkswirtschaft, in der es noch keine head-hunter gab, üblich war – durch die Bezeichnung „Organisierung von Republikflucht“, welche in der DDR ein Straftatbestand darstellte.

Am Ende der Sequenz hat Frau Betge ihr Tafelbild vervollständigt. Es ist anzunehmen, dass es fast in jedem Detail mit dem vorgefertigten Tafelbild der Unterrichtsvorbereitung übereinstimmte, in die sie während des Unterrichtsausschnitts immer wieder hineinsah.

6. Abschließende Analyse

Die vorhergehende Interaktionsanalyse soll nun daraufhin befragt werden, welche der vier anfangs unterschiedenen Formen negativer Erfahrung in den Interaktionen eine Rolle spielen. Da die Erfahrung selbst – im Sinne der Vorbemerkung – nicht sichtbar ist, muss die Frage so präzisiert werden, welche Formen der negativen Erfahrung durch die Aktion der Lehrerin aufseiten der Schüler wahrscheinlich waren.

Als erste Form negativer Erfahrungen wurden Erfahrungen beschrieben, die sich nicht in einen vorgängigen, bereits erworbenen Erfahrungshorizont von Lernenden einfügen, sondern von diesem abheben oder unterscheiden.

Als zweite Form negativer Erfahrungen wurden schlechte Erfahrungen benannt, die Lernende als widrige Erfahrungen interpretieren, indem sie ein Übelwollen oder Ungerechtigkeiten erleben und die sich kategorial sogar zu Erfahrungen des Schlechten oder auch Bösen verdichten können.

Einer dritten Form negativer Erfahrungen wurden solche zugeordnet, die Lernende im Umgang mit pädagogischen Bezugspersonen machen können, die ihnen unerwünscht erscheinende Verhaltenweisen und Äußerungen Lernender negieren, um diese in gewünschte „positive“ Verhaltensweisen zu überführen.

Schließlich wurden viertens als negative Erfahrungen solche Erfahrungen bezeichnet, die mit einer schmerzhaften Umkehr verbunden sind, in denen bisherige Vorverständnisse, Erwartungen und Handlungskonzepte so in Frage gestellt und problematisiert werden, dass sie als korrekturbedürftig erscheinen.

Die Interaktionsanalyse der Unterrichtssequenz konnte keine Kommunikationen rekonstruieren, die so geartet waren, dass vermutet werden kann, Schülerinnen hätten in ihnen Erfahrungen gemacht, die sich nicht in ihren Interpretationshorizont einfügten. Die Lehrerin weist zwar Äußerungen der Schülerinnen insofern ab, als sie sie nicht wörtlich aufnimmt; gleichwohl hat die Analyse zeigen können, dass die Wortbeiträge der Schülerinnen nicht aus dem Rahmen des Erwarteten fallen. Die Meldungen der Schülerinnen bewegen sich auf der gleichen politischen Linie, die von der Lehrerin erwartet und im Tafelbild festgehalten wird. Erwartbar wäre eine negative Erfahrung der ersten Form allenfalls dann, wenn die Schülerinnen konträre Thesen zum Verhältnis von BRD und DDR vor der „Sicherung der Staatsgrenze“ vertreten hätten. Dann hätte die abwehrende Haltung der Lehrerin zu einer negativen Erfahrung Anlass geben können, welche bisherige Denkmuster in Frage stellt. Eine solche Kommunikationsstruktur fand sich jedoch in den analysierten Interaktionssequenzen nicht. Insofern ist zu vermuten, dass auch von den Schülerinnen im Kontext des Unterrichtsausschnitts keine negativen Erfahrungen der ersten Form gemacht worden sind.

Da die Lehrerin in jeder einzelnen Interaktion die Äußerungen der Schülerinnen zunächst mit einem „ja“ aufnimmt, scheint es zunächst auch unwahrscheinlich, dass die Schülerinnen negative Erfahrungen des zweiten Typs, im Sinne eines Übelwollen oder einer Ungerechtigkeitsempfindung gemacht haben. Dennoch ist es denkbar, dass eine Schülerin es als ungerecht empfunden hat, dass ihr Wortbeitrag nicht, sondern ein mehr oder minder mit ihm zusammenhängender Beitrag der Lehrerin an der Tafel festgehalten wurde. Fritz Oser hat für diese Situation im fragend-entwickelnden Unterricht den Begriff des „didaktischen Bermudadreiecks“ entwickelt. Er beschreibt damit eine Situation, in der die Lehrerin eine Schülerin fragt und diese die Antwort nicht weiß. In dem Moment, wo sich die Lehrerin daraufhin einer anderen Schülerin zuwendet, sinke die zuerst gefragte Schülerin in sich zusammen und verschwindet sodann aus dem für die Lehrerin relevanten Geschehen. Auch wenn sich solche mimischen und gestischen Reaktionen (auch aufgrund der Kameraeinstellungen) nicht in der analysierten Sequenz fin-

den, sind eben diese Erfahrungen der Missachtung aufseiten der Schülerinnen nicht auszuschließen.

Die dritte Form der Negativität ist im gezeigten Beispiel geradezu in exemplarischer Deutlichkeit vertreten. Durch ihren Umgang mit den Schülermeldungen negiert die Lehrerin diese faktisch, auch wenn sie diese auf der verbalen Ebene zunächst bejaht. Nicht eine einzige Schüleräußerung lässt die Lehrerin in dem Unterrichtsausschnitt unverändert stehen. Sie ersetzt die Meldungen durch die ihrem Verständnis der Sache nach „richtigen“ und insofern „positiven“ Begriffe. Diese Form der Negativität im Handeln der Lehrerin, der aufseiten der Schüler eine negative Erfahrung des Nicht-ernst-genommen-werdens korrespondiert, verträgt sich durchaus mit der zweiten Form negativer Erfahrung, die diese Negation im Handeln der Lehrerin als Ungerechtigkeit verstehen kann. Mit der ersten Form der Negativität kann die dritte Form jedoch nur dann eine Beziehung eingehen, wenn solche pädagogischen Interaktionen der Lehrerin für die Schüler ungewohnt sind und deren bisherigen Erfahrungshorizont durchbrechen. Der Videoaufzeichnung lassen sich keine Hinweise auf solche negativen Erfahrungen entnehmen.

Die vierte Form der Negativität schließlich kann nur dort auftreten, wo sich auch die erste Form, in der Widerständigkeit erfahren wird, nachweisen lässt. Über diese erste Form hinausweisend, bleibt die vierte Form nicht bei der Verunsicherung bisheriger Erfahrungen stehen, sondern drängt zu Korrektur und Revision bisheriger Deutungs- und Handlungskonzepte. Diese vierte Form negativer Erfahrung ist diejenige, welche im pädagogischen Sinne produktiv ist und insofern positiv genannt werden kann. Die Lehrerin schafft gerade keine Anlässe, in denen bisherige Vorverständnisse, Erwartungen Deutungs- oder Handlungskonzepte in Frage gestellt werden könnten. Vielmehr strebt sie eine Affirmation ihrer Position durch die Schülerinnen an. Obwohl die Position der Lehrerin und der Schülerinnen inhaltlich deckungsgleich sind, gelingt es Frau Betge diese Schülerpositionen zu negieren, indem sie sie ignoriert oder umgedeutet in ihr Tafelbild einfügt. Für die vierte Form negativer Erfahrung findet sich in der analysierten Sequenz kein Anhaltspunkt. Sie wird durch die Interaktionsmuster von Lehrerin und Schülerinnen weder initiiert noch wahrscheinlich gemacht.

Wenn aber diese vierte Form der negativen Erfahrung, die pädagogisch insofern produktiv sein kann, als sie alte Gewissheiten in Frage zu stellen vermag und den Zugang zu einer anderen Welt- und Selbstdeutung eröffnet, ohne diese notwendigerweise zu präjudizieren, in der analysierten Unterrichtsstunde nicht nachweisbar ist, fragt sich, welche Folgen die dominant vorhandene dritte Form der negativen Erfahrung aufseiten der Erfahrenden haben kann.

Zunächst ließe sich erwarten, dass ein solcher Unterricht abstumpfend wirkt, indem er Schülerinnen durch das immer wiederkehrende „ja“ der Lehrerin vermittelt, dass ihre Antworten alle in gleicher Weise gültig, insofern aber auch gleichgültig sind. Diese Erfahrung der Gleichgültigkeit der eigenen Antworten wird noch verstärkt durch die faktische Ignoranz der gegebenen Schülerantworten. Statt Neugier zu wecken, wie es die vierte Form einer pädagogisch initiierten negativen Erfahrung zum Ziel hat, werden Neugier und jegliche Aktivität seitens der Schüler gleichsam durch Ignoranz und „positive“ Entgensetzung im Keim erstickt.

In ihrer extremen Variante kann diese Kombination aus der Negierung von Schüleräußerungen und der Setzung eines positiv zu bejahenden – hier in Form der umgedeuteten Tafelanschrift – durchaus zu einer negativen Erfahrung im Sinne der zweiten Form führen, in der sich die Erfahrung von Schule zur Erfahrung von etwas kategorial Schlechtem verdichtet. In Caritas Führers autobiografischer Erzählung „Die Montagsangst“ werden solche Leidenserfahrungen beschrieben (vgl. Führer 1998). Führer hat erfahren, wie sich aus der Negation von Haltungen, Überzeugungen und Deutungsmustern bei einer Schülerin die Angst vor der Negation ihrer Person entwickelte. Dies weist darauf hin, dass zwar die dritte Form der Negativität die zweite nicht voraussetzt, diese aber als mögliche Folge aus dieser entstehen kann.

Schließlich besteht noch die Möglichkeit, dass die dritte Form negativer Erfahrung im Unterricht weder zu einer interesselosen Gleichgültigkeit an unterrichtlicher Wissensvermittlung noch zu einer angsterfüllten Erwartungshaltung führt, sondern gleichsam kontrafaktisch zu einer selbstverantworteten Bildungsbiographie beiträgt. Gerade weil in der Schule unsägliche Erfahrungen gemacht wurden, bilden hier einzelne Persönlichkeiten im Kontrast zur erfahrenen Negativität der Schule eine eigene reflexive Persönlichkeitsstruktur aus. Ausdruck für eine solche Erfahrungsbearbeitung ist das von Heinz-Elmar Tenorth geprägte Bonmot, „ich hatte schlechte Lehrer – das war eine gute Schule“. Auch wenn entsprechende Biografien in denen trotz der und gegen die Schule gelernt wird, nicht auszuschließen sind, wäre es doch zynisch, aus dieser vagen Möglichkeit die Legitimität eines Unterrichts abzuleiten, der die beschriebene dritte Form der Negativität zu seiner Maxime erhebt. Diese Möglichkeit ist nicht der biografische Normalfall, sondern eher eine seltene Ausnahme.

Inwieweit solche Ausnahme oder der Normalfall schulischer negativer Erfahrungen und des Umgangs mit ihnen in der Klasse anzutreffen ist, deren Unterrichtssequenz hier analysiert wurde, muss offen bleiben. Die Lehrerin, Frau Betge, starb bereits kurz nach der politischen Wende in der DDR. Die meisten der ehemaligen Schülerinnen konnten im Rahmen des genannten Forschungsprojektes identifiziert und an die Humboldt-Universität zu Berlin eingeladen werden und berichteten in einer Art „nachträglichen lauten Denkens“ über ihre Erinnerungen an diesen Unterricht und an die Lehrerin. Frau Betge wurde dabei übereinstimmend als eine Lehrerin charakterisiert, die durch ihr persönliches Engagement für die Schülerinnen bis heute noch Respekt verdient. Gleichwohl weisen die Biografien der ehemaligen Schülerinnen eine Vielzahl von Brüchen schon im Zeitraum bis 1989 auf, die darauf hindeuten, dass die Einmütigkeit der Unterrichtssequenz und das gesetzte Stundenziel keineswegs prägend für ihre Lebensläufe geworden sind.

Dass es sich bei der analysierten Unterrichtssequenz jedoch nicht um eine gezielt herausgegriffene, besonders überspitzte Szene handelt, sondern um ein Beispiel, das zeigt, was durchaus in das didaktische Konzept jener Zeit passt, wird durch den folgenden Auszug aus einem Interview veranschaulicht, das im Abstand von beinahe 30 Jahren mit Prof. Dr. Florian Osburg, dem damaligen inhaltlich für die Stundenkonzeption verantwortlichen Lehrstuhlinhaber für die Methodik des Geschichtsunterrichts, geführt wurde. Er ist vielen Lehrerinnen wegen seiner international rezipierten Arbeiten zum Tafel-

bild bekannt. Er ist noch heute im Diesterweg-Verlag als Autor und Herausgeber von Schulbüchern für das Fach Geschichte tätig.

Anhang: Ausschnitt Interview Osburg⁷

(11:05) Kap. 5: Die Rolle der Schüler im Unterricht

HS: Wir sind ja natürlich auch noch auf der Suche nach Schülern. Das wäre schön, wenn man auch noch Schüler interviewen könnte zu den Filmen.

FO: Na ja, ach so, wie die heute den Film sehen? Na ich glaub, da sind sie etwas überfragt, denn die haben ja keine Rolle gespielt.

HS: Die sind ja die Hauptakteure.

JK: Da hält doch jemand ein Referat.

HS: Carola hält einen Schülervortrag.

JK: Das wäre schon interessant wie die darauf reagieren, wenn die den Film sehen und ob sie sich an die Dinge erinnern und das wäre schon wirklich interessant mit den Schülern zu reden.

FO.: Wissen sie, da das ja alles eingebettet war in die DDR und die Zweifel am Mauerbau, ich hatte das Glück, keine nahen Verwandten zu haben insofern bin ich gar nicht in die Situation gekommen, heute, wo meine Tochter noch der Wende einen Holländer geheiratet hat, und wir uns überlegen, wie wäre das gewesen, dann sieht man das ja mit einem Schlag ganz anders nicht? Ich glaube nicht, dass die Schüler dort ... müsst ich mich täuschen, dass die Schüler da große innere Reflexionen dazu haben. Vielleicht sagen die „ist doch Blödsinn, was ich damals gesagt habe, das musst ich ja, weil sie mir das eingeblöht haben ..“. Aber das die sich innerlich, ob das die Kraft wert ist, zu versuchen jemanden auszukramen, da sind eigentlich diejenigen, die das verantwortet haben, und das hab ich auch mitverantwortet, das sind die ja eigentlich, die damals nun wussten was sie taten, da sind die ja eigentlich viel ertragreichere Gesprächspartner, ne? Denk ich mir so.

(23:58) Kap. 11: Das Tafelbild 24:10:00

HS: Das Tafelbild ist aber auch eine interessante Sache, das hat die Lehrerin schon vor dem Beginn der Stunde vorbereitet, das ist so ein Kästchen mit DDR und mit BRD und dann sind so Pfeile (FO: Ja), wo dann im Lauf der Stunde herausgearbeitet wird, wie der Einfluss der BRD vor dem 13. August auf die DDR war (FO: Ja) und sie arbeitet das in Prinzip mit den Schülern heraus. Und

FO: Und hat das Grundschema schon an der Tafel?

HS: Hat das Grundschema schon fertig.

7 Interview mit Prof. Dr. Florian Osburg (FO), ehemals HU-Berlin im September 2003. Interviewer Henning Schluß (HS), Julia Köhler (JK) vgl. (Osburg 2005).

FO: Ja, das sind aber Sachen die, also wie gesagt mein Leib- und Magenthema gewesen und, weil das ja eben sehr praxisnah war, hatte ich eben auch, mich kannte in der DDR jeder Geschichtslehrer und da das eben auch in damaligen sozialistischen Ländern eben auch mit Lizenz vom Volk und Wissen Verlag zum Teil publiziert wurde, war ich da auch, eigentlich bei vielen bekannt. Und, das war natürlich auch ein leichtes Feld, nicht?

HS: Wie ist denn ihre Sicht als Methodiker dazu, wenn man so ein Tafelbild schon vorher erarbeitet hat, ist man ja relativ festgelegt mit den Ergebnissen der Stunde.

FO: Na ja wissen sie, das sind natürlich alles Dinge, die vor der Unterrichtsführung in einer DDR-Schule natürlich alle eine große Rolle spielten oder doch eine andere Rolle spielten als heute, das die Dinge fixiert waren, dass man genau wusste, wo man hinwollte und ich muss sagen, wenn ich mir heute die Frage stelle ob ich Studenten ideologisch bevormundet, drangsaliert habe, ich glaube es nicht gemacht zu haben, kann mich nicht an eine einzige Situation erinnern wo ich mich so aus heutiger Sicht genieren müsste. Aber davon war ich auch nicht frei, zu denken, wir wissen, ich meine jetzt mal wir als Gesellschaft, wir wissen genau wo es hingehet und was richtig ist und das muss jeder einsehen können, und da muss man mit ihm solange diskutieren, jeder Vernünftige muss das, muss das verstehen können, weiß nicht, ob sie das vielleicht aus der Schule auch noch in Erinnerung haben, und das ist natürlich, na das kann ich heute nicht mehr, das kann ich nicht als richtig finden, nicht? Zu glauben eben, man weiß, wo es langgeht und wie die Welt beschaffen ist und wie die Welt zu verändern ist und das muss jeder nun auch so nachvollziehen und ich glaube das insofern wir eben vom grundsätzlichen didaktischen Herangehen, da auch keine Schwierigkeiten hatten, hab ich auch im Vorwort so dargelegt, da zu den Tafelbildern, die da von mir erschienen sind, zu DDR-Zeit, dass man das vorbereiten kann, und da eben der Raum, dass die Schüler groß ausbrechen konnten, oder etwas anders dann bringen konnten, der war eigentlich, ja, nur sehr begrenzt vorgesehen, nicht? Also insofern denk ich, würde man das heute, ich hab ja die Stunde nicht mehr so detailliert vor Augen, aber das lag eben doch in dem grundsätzlichen didaktischen Herangehen, dass man genau vorher eine Zielstellung hatte, --- das wurde zeitweilig sehr überzogen, wir hatten in der Methodik des Geschichtsunterrichts auch in den ersten Unterrichtshilfen eine dreifache Zielorientierung: Erziehungsziel, Erkenntnisziel, Erziehungsziel, Fähigkeitsziel. Das wurde dann auch in der --- diskutiert, weil es denn auch Leute gab, die sagten, das ist nicht real, man muss eine komplexe Zielstellung, ich glaub, da kommt man dann der Sache auch leichter nach und später in den Unterrichtshilfen wurde das auch nicht mehr differenziert, aber das war eben alles doch sehr Zielorientierung, eben, ja ich muss immer wieder sagen, von dem Bewusstsein, wir wissen wo es langgeht und wir haben Recht und so muss es eben gemacht werden. Aber das ist ja eigentlich schön, wenn sie so was da noch herausfiltern können“.

Literatur

- Autorenkollektiv Leitung: Klaus Oestreich (1977): Unterrichtshilfen Kl. 10 Berlin, S. 197-202.
- Deschler, H.-P. (1974): Theorie und Technik der Unterrichtsdokumentation. München: Ehrenwirth, S. 99-116.
- Führer, C. (1998): Die Montagsangst. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Heun, H. (2005): Interview. In: Schluß, H.: „Die Sicherung der Staatsgrenze am 13.8.1961 – Ein Beitrag zum Frieden?“ DVD-Arbeitsbuch. München FWU.
- Institut für Unterrichtsmitschau (2004) <http://www.paed.uni-muenchen.de/~mitschau>.
- Schluß, H. (2005): „Die Sicherung der Staatsgrenze am 13.8.1961 – Ein Beitrag zum Frieden?“ DVD-Arbeitsbuch. München FWU (in Vorbereitung).
- Osburg, F. (2005): Interview. In: Schluß, H.: „Die Sicherung der Staatsgrenze am 13.8.1961 – Ein Beitrag zum Frieden?“ DVD-Arbeitsbuch. München FWU (in Vorbereitung).
- Zückert, G. (2005): Interview. In: Schluß, H.: „Die Sicherung der Staatsgrenze am 13.8.1961 – Ein Beitrag zum Frieden?“ DVD-Arbeitsbuch, München FWU (in Vorbereitung).

Anschrift des Autors:

Dr. Henning Schluß, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.